

## E DEPOIS DO PROJECTO DE “GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO”?

Preciosa Fernandes

(Núcleo de Investigação, ECFI – CIIE - FPCE UP)

### Notas introdutórias

Nos últimos anos temos assistido a um debate<sup>111</sup> alargado sobre a Educação Básica, no qual, a partir de diferentes pontos de vista, se questiona o papel que ela tem tido no processo de formação das crianças e jovens e se chama a atenção para a importância de uma orientação educativa apoiada nos princípios definidos pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/aprender a viver em comum e aprender a ser (Dellors, 1996). A concretização destas intenções coloca novos desafios à escola e aos professores que impõem transformar “uma escola que por tradição se tem orientado pelos paradigmas da cultura única e da selecção por outra que aceite, numa dinâmica de inclusão, a diversidade social e cultural e assuma a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar” (Leite, 1998:8). Tais desafios implicam, por seu lado, que se reconheça à instituição educativa poder de decisão e aos professores autonomia para gerir o currículo e pressupõem “a criação de condições básicas, ... e a existência de dispositivos que conduzam à melhoria das situações de ensino-aprendizagem e de organização do próprio currículo” (ibidem).

Segundo Bolívar (1999:159), “a melhoria das aprendizagens dos alunos (que é a missão última da escola), torna-se dependente do labor

---

<sup>111</sup> Este debate tem vindo a incrementar-se sobretudo a partir de 1998 quando se iniciou o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) no Ensino Básico. São muitos os artigos de opinião produzidos, e publicitados, por exemplo, no Jornal *Público*, quer por estudiosos da educação e do currículo, quer por cidadãos comuns e também por professores, associações disciplinares, etc. São debates que se polarizam em torno de duas posições: uma que veicula um discurso de crença nos princípios de gestão curricular local enquanto caminho para a melhoria da qualidade da educação e outra que se posiciona na linha do neo-liberalismo e que, portanto, preconiza uma escola meritocrática. Veja-se a título de exemplos os artigos: “Aprender a estudar na escola” de Ana Benavente, *Público*, 8 de Novembro 2000; “do currículo nacional do ensino básico e das actuais propostas de gestão curricular”, de Carlinda Leite, Jornal *A Página*, n.º 109, Fev. 2002 e “Dogmas do desastre do ensino” de Gabriel Mithá Ribeiro, *Público*, 30 de Dezembro/2003.

conjunto de toda a escola” e, nessa medida, este autor defende que “as estratégias descentralizadas podem contribuir mais facilmente para a implicação dos agentes educativos” (ibidem) e, de entre esses, os professores em processos de compromisso na construção dessa melhoria da aprendizagem.

Foi num quadro orientado por princípios desta natureza que se deu início em Portugal, em 1997/98, ao movimento de flexibilização curricular de que o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) constitui o pilar central. Interrogar em que medida este movimento de flexibilização curricular, pelos argumentos teóricos aqui apresentados, terá aberto novas possibilidades para a educação básica, é o que nos propomos fazer neste texto. Para isso, começamos por fazer uma contextualização do Projecto de GFC, ao nível dos princípios e fundamentos que o justificam, e uma revisitação ao caminho seguido pela administração educativa na sua implementação. A seguir, e sustentando-nos nas percepções que fomos construindo enquanto elemento que acompanhou<sup>112</sup> a implementação desta proposta curricular, procuramos explicitar alguns “alicerces” de inovação curricular desenvolvidos em algumas escolas e problematizar em que medida esses alicerces se traduziram em novos saberes profissionais dos professores e em práticas pedagógicas de melhor qualidade.

Em jeito de considerações finais, terminamos a nossa reflexão interrogando “O que ficou depois do Projecto de Gestão Flexível do Currículo?”. A este propósito, tentamos assinalar alguns aspectos que, em nossa opinião, contribuíram para um estado de situação no qual se revela uma certa desmobilização dos professores e que aponta para a urgência de uma reflexão séria entre todos os responsáveis pela educação. Chamamos particularmente a atenção para o carácter inconsequente destas políticas curriculares e o seu efeito quer nas reacções dos professores a inovações focadas no currículo quer na construção de uma imagem social negativa sobre a educação básica.

*O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”<sup>113</sup>: uma possibilidade para uma educação básica de melhor qualidade?*

---

<sup>112</sup> Este acompanhamento resultou de um protocolo estabelecido entre a FPCE UP e o DEB.

<sup>113</sup> O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) surge na sequência da reflexão participada dos currículos do ensino básico, em 1996/97 e é em 1997/98”

## Dos princípios orientadores

A radiografia feita pelo Ministério da Educação à educação básica, em 1996/97, no âmbito do processo de reflexão participada dos currículos<sup>114</sup>, traduz o início de um processo de flexibilização curricular no qual, como dissemos, o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” (GFC) ocupou um lugar de destaque.

Nesse diagnóstico, o Ministério da Educação reconheceu não ter sido capaz de lidar com “a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca” e que a concretização do currículo, para além de se basear numa elevada carga horária lectiva dos alunos, continuava muito centrada nos programas das disciplinas e com falta de “articulação entre os três ciclos do ensino básico e com o ensino secundário”<sup>115</sup>. O Ministério reconheceu ainda que a diversidade sociocultural da população escolar constituía um dos grandes problemas com que se confrontavam as escolas, e enfatizou a necessidade de “contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos”<sup>116</sup>.

O Projecto de GFC surge, então, como proposta curricular para responder ao conjunto de problemas identificados no sistema. Nos textos normativos que enquadram esta proposta curricular são apresentadas como grandes finalidades: “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória...”<sup>117</sup>. Para isso, postularam-se novas formas de olhar o currículo e os processos do seu desenvolvimento, novas formas de conceber os papéis dos alunos e dos professores.

Ao nível do currículo, preconizou-se um entendimento de “gestão”<sup>118</sup>

---

<sup>114</sup> Deste processo resultou um relatório elaborado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) e que foi publicado pelo Ministério da Educação e enviado às escolas.

<sup>115</sup> Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, (1997:9).

<sup>116</sup> *Ibidem*

<sup>117</sup> Despacho n.º 9590/99 (nota introdutória).

<sup>118</sup> Bolívar (1999:158), define gestão curricular como “o conjunto de tomada de decisões e o modo de as levar a cabo na prática que, a partir do sistema administrativo e político,

flexível do currículo” enquanto “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar”<sup>119</sup>.

No que se refere à escola, salientou-se a necessidade “de uma mudança gradual na organização, orientação e gestão... (e na) construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos” e sugeria-se uma “maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que vis(ass)e uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens”<sup>120</sup>.

Quanto aos alunos, apontou-se a importância da “criação de condições para que os alunos realizassem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico”.

Ao nível dos professores, enfatizou-se a importância do “desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores”.

De entre os fundamentos e os princípios que justificaram a implementação do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” o Ministério da Educação salientou a importância de “assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo”<sup>121</sup>. Se concordamos que este mandato, de enunciado simples, constitui a chave para a melhoria da qualidade da educação, não poderemos, no entanto, deixar de considerar que é nele que residem as grandes dificuldades da educação básica. Isto é, a concretização deste princípio, ao mesmo tempo que envolve variáveis múltiplas e de enorme complexidade, que são exteriores à própria escola e sobre as quais a escola pouco pode fazer, exige também aos professores e outros agentes educativos locais fazerem rupturas ideológicas e conceptuais

---

circundam a política curricular a nível local, de escola e de sala de aula e que influem directamente no que os alunos aprendem”.

<sup>119</sup> Despacho n.º 9590/99, Anexo.

<sup>120</sup> *Ibidem*, ponto 1.

<sup>121</sup> *Ibidem*, nota introdutória.

e de práticas de trabalho pedagógico que são, em si, demasiado complexas e difíceis de gerir.

Em síntese, apesar de se desocultar nas finalidades enunciadas para o Projecto de GFC a intenção de construir uma educação básica de melhor qualidade e de termos em conta, como nos lembra Bolívar (1999), que a melhoria das aprendizagens dos alunos é a missão última da escola, não podemos ignorar que tal propósito implica uma acção colectiva do colectivo de cada instituição educativa, ou seja, uma nova cultura profissional.

### **Ter-se-á caminhado nesse sentido?**

#### ***Aos alicerces que se foram construindo***

No período (2000-2004) em que acompanhamos o Projecto de GFC e a implementação da Reorganização Curricular desenvolvemos, com algumas escolas da região do grande Porto, um trabalho de assessoria e de apoio na construção de procedimentos e de instrumentos de gestão curricular local<sup>122</sup>. Com elas fomos construindo respostas consideradas adequadas às situações específicas de cada contexto. O trabalho no “interior” de cada escola foi ganhando contornos e significados à medida que se foram também instituindo processos internos de reflexão e de auto-avaliação dos “caminhos” que estavam a ser percorridos. Essa reflexão permanente foi, em algumas escolas, assegurada por uma equipa interna<sup>123</sup> que se responsabilizava por acompanhar as acções que a escola estava a desenvolver no âmbito da gestão curricular. A par deste trabalho “interior” a cada escola, foram também criados momentos de partilha de experiências e de hetero-reflexão sobre as práticas que estavam a ser vividas pelas escolas “aderentes” ao Projecto de GFC. Estes momentos foram agilizados pela própria administração educativa, pelo DEB e, nos casos com os quais contactámos, pela DREN, que se articulou com as escolas e com elas agendou encontros públicos para a partilha de experiências e nos quais se foi produzindo reflexão sobre as estratégias que estavam a ser seguidas e os efeitos que se iam gerando. Nestes procedimentos foram-se consolidando

---

<sup>122</sup> Dentro desses instrumentos podemos situar, a título de exemplo, os projectos curriculares de escola e de turma.

<sup>123</sup> Em cada escola foi eleita uma Comissão de Acompanhamento ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo que fazia a mediação entre os professores e as equipas internas e o DEB/DREN e as instituições do Ensino Superior.

saberes de ordem técnica necessários à gestão do currículo.

Em consonância com esta política de acompanhamento às escolas, o DEB, entre 1998/99 e 2003/2004, estabeleceu com algumas instituições do ensino superior um protocolo<sup>124</sup> que permitiu a deslocação de professores do ensino básico para, em articulação com professores do ensino superior, acompanharem escolas envolvidas no Projecto de GFC nos processos de organização e desenvolvimento do currículo. Cada instituição do ensino superior e “equipa de apoio” encontrou a forma de actuar e de acompanhar as escolas. A equipa<sup>125</sup> da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e que, como já referimos, integramos desde 2000, desenvolveu, a partir de 1998, um conjunto de actividades diversas de entre as quais destacamos:

- Seminários de sensibilização aos professores sobre os princípios subjacentes à flexibilização curricular;
- Sessões de apoio à concepção de projectos educativos;
- Sessões de apoio à concepção de projectos curriculares de escola e de turma;
- Trabalho de acompanhamento a projectos em curso nas escolas;
- Conferências sobre questões curriculares;
- Acções formais de formação sobre temas diversos de organização e desenvolvimento do currículo;
- ...

Em simultâneo, foram produzidos documentos teóricos e materiais que visaram apoiar os professores na compreensão dos princípios inerentes ao Projecto e na construção de processos de gestão curricular, de entre os quais destacamos todas as publicações e brochuras produzidas pelo DEB<sup>126</sup>, sobretudo entre 1999 e 2002 e o *fórum* que foi criado na página do DEB da

---

<sup>124</sup> No que se refere à FPCE UP o protocolo existiu nos anos lectivos: 1998/1999; 1999/2000; 2000/2001; 2001/2002 e 2003/2004.

<sup>125</sup> Esta equipa foi, desde o início, coordenada pela Prof. Doutora Carlinda Leite. A este propósito veja-se Leite, C. (2002: 97-100) onde a autora explicita as razões que a levaram a aceitar o convite da administração educativa para acompanhar o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”.

<sup>126</sup> De entre essas brochuras referimos: DEB (2001), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa Ministério da Educação; DEB (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação; DEB (2002). *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB

Internet que manteve um amplo debate entre professores e entre estes e a administração da educação.

Nesse período de implementação do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, em que o Ministério da Educação assegurou formas de acompanhamento e de assessorias internas e externas às escolas, observámos e sentimos a vivência de climas de trabalho escolar marcados pela filosofia da “flexibilização curricular”. Isto é, climas em que as escolas ensaiaram dinâmicas de gestão do currículo e desenvolveram acções, que envolveram um grande número de professores dessas escolas, que pretenderam ampliar a educação escolar a dimensões que estão para além das fronteiras disciplinares. Diga-se ainda que, em algumas escolas, essas acções envolveram as famílias, apoiando-se talvez num entendimento da educação enquanto responsabilidade de toda a comunidade.

Uma análise da postura que caracterizou grande parte do acompanhamento às escolas, leva-nos a admitir que, em alguns casos, se tratou de um tipo de assessoria próximo da ideia que Bolívar (2003) designa de *facilitadores e de dinamizadores do processo*, que ajudam a “adequar as inovações e (a) reconstruí-las de acordo com as perspectivas e contexto” (*Ibidem*: 208- 209). No entanto, não podemos deixar de considerar que, em outros casos, a postura foi de regulação e controlo na medida em que se focalizou em procedimentos de prescrição de modos de agir para implementar o Projecto de GFC. Sem querer, nem poder, situar quem seguiu mais uma linha de actuação que se enquadre na primeira ou na segunda perspectivas, podemos apenas afirmar que no trabalho de assessoria por nós desenvolvido nos orientou a intenção de sermos agentes promotoras de mudança, isto é, alguém que trabalhou em conjunto com os professores, “quer fazendo de mediador(a) entre o conhecimento pedagógico e as escolas, quer colaborando na identificação e solução de problemas” (*Ibidem*:210), por estas identificados. Dito de outro modo, considerámos que seguimos um procedimento que pretendeu estimular, provocar e fomentar uma reflexão conjunta potenciadora de tomadas de decisão fundamentadas e concertadas entre todos os elementos das comunidades educativas por onde nos movimentámos nestes últimos cinco anos. Podemos, em síntese, dizer que a lógica que marcou o nosso “trabalho de terreno” foi a de “trabalhar ‘com’ em vez de intervir ‘em’” (*ibidem*:211) numa postura que se aproximou da figura de um “amigo crítico” Leite, C.

(2002:97), entendido como alguém “que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo”.

Voltando à questão que introduzimos neste texto: *ter-se-á caminhado no sentido de uma nova cultura profissional*, consideramos que o período relativo ao Projecto de GFC constituiu uma excelente oportunidade para muitas escolas se afirmarem do ponto de vista da sua capacidade de inovação e gestão curriculares e para muitos professores se assumirem com *profissionais reflexivos*. Consideramos ainda que os desafios que algumas escolas e alguns professores voluntariamente enfrentaram terão contribuído para que, em muitos casos, se alicerçasse uma profissionalidade baseada num novo entendimento de *autonomia curricular* e de *trabalho colaborativo*.

Porém, e como noutro lugar referimos (Leite e Fernandes, 2002), o elevado conjunto de tarefas, de requisitos e de normas<sup>127</sup> a que os professores se sentiram pressionados a cumprir poderá ter-se constituído num obstáculo à concretização dessa cultura profissional colaborativa.

*Em que medida os desafios da gestão curricular local se traduziram em novos saberes profissionais?*

Como já afirmámos, a melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação passa pela necessidade de construção de uma cultura profissional que se estruture, por um lado, num forte envolvimento de

---

<sup>127</sup> De entre esse conjunto de tarefas e de normas a que os professores tiveram de responder, identificamos as seguintes:

“- Cumprir um horário rígido de aulas; trabalhar em equipa; participar ou promover reuniões várias (de departamentos, de conselhos de turma, de directores de turma, atendimento aos pais,...); definir competências gerais e específicas a desenvolver pelos alunos; conceber um Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma; dar sentido ao currículo prescrito a nível nacional; elaborar plano de actividades; conceber e cumprir um regulamento interno; definir critérios de avaliação; dar a conhecer aos pais esses critérios; definir modos de articulação entre as áreas disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares; envolver os pais na participação da vida escolar; obter créditos para progressão na carreira; frequentar formação contínua; fomentar a relação da escola com o meio, incrementando dinâmicas de vivência e de interacção conjunta; atender encarregados de educação; fazer actas de reuniões; participar na formação cívica dos estudantes; desenvolver um ensino diferenciado; realizar diagnósticos do que sabem os alunos e das situações escolares que já viveram; ter em atenção os pontos de partida diferenciados dos alunos; incorporar os diagnósticos realizados nos processos de planificação das acções educativas; ensinar a estudar; realizar instrumentos de avaliação; corrigir e classificar testes; recuperar alunos com dificuldades; ganhar para a escola alunos que não a querem frequentar; etc., etc., etc., ... ” (Leite e Fernandes, 2002:363).



todos os agentes educativos locais, na definição de linhas de actuação coerentes e concertadas que tornem possível às escolas afirmarem a sua autonomia curricular e pedagógica e, por outro, num trabalho individual dos professores de tradução, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, do que tiver sido colectivamente contratualizado. Ou, dito de outro modo, a autonomia curricular implica um trabalho de partilha de experiências e saberes, pessoais e profissionais, e a negociação de intenções que permitam uma definição concertada de linhas de orientação da acção educativa das escolas e que sustentem dinâmicas locais que dêem sentido ao currículo expresso a nível nacional. Mas, implica também que, ao nível das práticas educativas de sala de aula, se instituem novos modos de trabalho pedagógico que apostem na melhoria da relação pedagógica e em climas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos dos alunos e que, efectivamente, contribuam para aprendizagens mais significativas. Ou seja, a significação que estamos a atribuir à autonomia curricular pressupõe pensá-la não apenas ao nível das questões organizacionais da escola, mas, principalmente, ao nível da acção curricular e pedagógica concreta. E, tal pressuposto sugere, como dissemos, um modelo de professor como *profissional reflexivo* (Schön, 1983)<sup>128</sup> em que a reflexividade se estrutura *na e sobre a acção pedagógica* numa forte relação com condições contextuais sociais.

Olhando a autonomia curricular nestas dimensões - das questões organizacionais, do trabalho entre pares e do exercício pedagógico - podemos dizer que esse foi um *alicerce* que, em nossa opinião, foi conseguido em muitas escolas e por muitos professores quando ensaiaram, definiram, redefiniram e planificaram estratégias de gestão curricular e encontraram, no interior de cada instituição, respostas consideradas adequadas para os seus alunos. Estamos a falar, por exemplo, do empenho na concepção e desenvolvimento dos *Projectos Curriculares de Escola e de Turma* e na sua avaliação e no desejo de que estes constituíssem dispositivos de adequação do currículo nacional às situações reais. Estamos a falar das iniciativas desenvolvidas nos contextos das *Áreas Curriculares Não disciplinares* e das propostas de formação contínua “encomendadas” pelas escolas para serem desenvolvidas em contexto e para responderem a

---

<sup>128</sup> in Contreras, José (2003 :72-73)

problemas e situações concretas. Estamos a falar, ainda, dos espaços de debate sobre questões curriculares instituídos por algumas escolas, etc.. E, como noutro lugar referimos (Leite e Fernandes 2001: 45), “apesar de, em certos casos, se ter concentrado a acção na mera “engenharia de horários”, reconhecemos que esta organização criou condições que estiveram na origem de (e que facilitaram) dinâmicas de concepção e de desenvolvimento de projectos curriculares que estão (...) a tentar configurar uma escola com sentido para todos. Conhecemos casos em que a definição de tempos comuns a cada conselho de turma, aliada à consciencialização, por parte dos professores de que só em grupo poderiam ser encontrados caminhos para resolver as dúvidas e as dificuldades individuais, permitiu aprofundar o conhecimento das situações, perceber necessidades de formação e perspectivar linhas estruturantes de projectos curriculares, desenvolvidos em comum”.

Não podemos, por isso, deixar de considerar que o contexto do Projecto de GFC foi propício a novas e ricas aprendizagens para muitos professores o que, em nosso entender, permitiu uma revalorização do seu papel agora com uma forte centralidade no trabalho entre pares. A este propósito, nos circuitos internos às escolas e nos discursos dos professores parece haver já um reconhecimento de que a dimensão pedagógica passa por um trabalho de reflexividade entre os pares, sendo a reflexão aqui “entendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a acção nos contextos práticos” (Contreras, 2003:77). Ou seja, parece haver, do ponto de vista conceptual, o entendimento de que a autonomia se constrói na própria acção, em contextos e em interacções concretas, e a consciência de que a tomada de decisões, sendo sempre atravessada por processos de grande “complexidade, ambiguidade e conflituosidade”, (*ibidem*:139) constitui o grande desafio das equipas que gerem e dinamizam as comunidades educativas. Construir plataformas de entendimento entre os diferentes actores de uma comunidade educativa que, como dissemos, conduzam à definição de linhas de acção coerentes e concertadas entre todos, não é tarefa fácil pois pressupõe, em primeira análise, o confronto e a negociação, e, em simultâneo, exige de todos uma postura de permanente escuta e de auto-regulação, tendo em conta os diferentes pontos de vista e os diferentes interesses em presença. Ora, não sendo esse um desafio fácil de alcançar é nele que poderão residir muitos dos “ganhos” obtidos pelos professores

durante o Projecto de GFC. Em nossa opinião, os saberes profissionais adquiridos terão sido os que advieram desses processos de investimento colectivo e de reflexão conjunta entre escolas e entre professores e dos sentidos gerados por cada um/a individual e colectivamente.

### **Ter-se-ão estes investimentos traduzido em práticas pedagógicas de melhor qualidade?**

A este nível, e enquanto novo quadro de referência, o paradigma da autonomia curricular e da tomada de decisões a partir das escolas tem sido sujeito a fortes críticas e a muitas suspeitas relativamente aos efeitos que poderá ter tido na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da educação básica. Começamos, aliás, este texto por referenciar debates em torno da educação básica que polarizam posições diferentes.

E, como é óbvio, nós não temos uma resposta precisa para aquela questão. Ela implicaria um trabalho (que não foi feito) sustentado e fundamentado quer teórica quer do ponto de vista empírico. Apesar disso, e enquanto investigadora e docente na área de educação e currículo, e apoiando-nos também naquilo que são as nossas percepções, enquanto alguém que mantém um contacto directo com escolas e agrupamentos e como mãe de dois jovens a frequentar os 5º e 9º anos de escolaridade, e que diariamente nos devolvem sinais sobre os caminhos que a gestão curricular local está a seguir nas suas escolas, podemos sempre construir um olhar sobre esta questão.

Como fomos referindo ao longo do texto, o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos dependem de factores vários, uns internos à escola e outros de ordem externa, como sejam as condições sociais, políticas, culturais e económicas vigentes. Daqui se depreende que a qualidade das práticas pedagógicas não pode, pois, ser olhada apenas do ponto de vista da acção do professor. Ela implica que se equacionem outros aspectos, nomeadamente o modo como o ensino está organizado, por disciplinas e por tempos lectivos, o número de alunos por sala, os recursos espaciais e materiais, etc., etc. Por outro lado, também, não podemos ignorar o papel do aluno nesta questão, pois, tal como sugere Contreras (2003:141), “a autonomia desenvolve-se num contexto de relações” de que a sala de aula é exemplar e na qual o aluno se deve inserir como elemento activo e construtor de um diálogo mútuo permanente.

Nessa medida, e tendo em conta os condicionalismos inerentes à organização e funcionamento do ensino básico e as suas consequências práticas, podemos dizer que assistimos a algumas situações e percebemos outras que nos deram indicadores de que algo foi mudando nas práticas dos professores. Estamos a falar, por exemplo, de estratégias de implicação dos alunos em processos de pesquisa e organização e tratamento de informação sobre um tema específico, do recurso a procedimentos e a instrumentos de auto-avaliação, da utilização de contratos pedagógicos<sup>129</sup> e de estratégias que fomentem a leitura para além do manual, como é o caso da biblioteca ambulante de turma, da concepção e desenvolvimento de pequenos projectos, etc., etc., etc.

É certo que vemos estas iniciativas como se de pequenos ensaios se tratassem. Em alguns casos, são os próprios professores que explicitam mesmo: “estou a experimentar... vou ver no que vai dar, se os alunos não aderirem deixo de fazer”<sup>130</sup>. Mas vemos-las também como sinais de que alguma coisa ficou depois do Projecto de GFC e da Reorganização Curricular (sim porque desta também já não ouvimos falar há muito tempo) ainda que reparemos que essas são iniciativas muitas vezes isoladas e apenas da responsabilidade de um professor.

A cultura profissional *colaborativa* de que falámos e que se vislumbrava como um forte esteio do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” está ainda muito confinada ao sentido de *colegialidade artificial* (Hargreaves, 1999), na qual os professores se limitam a cumprir tarefas colectivas quando elas são exigidas pela tutela. Apesar disso, sabemos que algumas escolas e alguns professores continuam a desenvolver inovações que facilitem a aprendizagem e que levem as crianças e os jovens a gostar de estar na escola, a gostar de ir às aulas e a gostar de aprender coisas novas.

---

<sup>129</sup> Sendo estas actividades a que os alunos aderem facilmente e que gostam de partilhar entre si e mesmo com as famílias, recorde o entusiasmo do meu filho, aluno de 5º ano, quando me diz: “mãe, hoje fiz um contrato pedagógico na escola”. Incitado a contar, percebi que apenas o tinha assinado, mas percebi também que gostou da iniciativa e que a compreendeu assumindo o contrato como um dispositivo que o co-responsabiliza na sua formação. Reparo que há da sua parte um enorme interesse e implicação no cumprimento do estabelecido com a professora e que esta procura constantemente reforçar.

<sup>130</sup> Referência feita por uma professora quando se referia à utilização de contratos pedagógicos.

Em síntese, estes pequeninos sinais parecem revelar que os discursos e as práticas dos professores sofreram alterações. Porém, os efeitos dessas alterações e os ganhos obtidos situam-se, muitas vezes, mais num domínio de “know-how técnico” que, sendo imprescindível às práticas educativas dos professores, não permite edificar práticas pedagógicas sustentadas nos princípios da interdisciplinaridade e da integração curricular, enquanto conceitos centrais a uma filosofia de flexibilização curricular e estruturantes de intervenções educativas globalizantes e significativas para os jovens. Trabalhar com esta concepção de fundo pressupõe assumir o processo de ensino-aprendizagem como um acto co-participado, e de responsabilização partilhada, quer entre professores quer entre professores e alunos. Ora, ao nível da primeira dimensão, apesar de muitos dos professores considerarem que investiram muito e de afirmarem que se desgastaram em múltiplas reuniões e em múltiplos exercícios conjuntos de trabalho, tal não significa, como referimos, que tenha havido um trabalho colaborativo, no sentido de mais partilha, de mais diálogo e de mais reflexão entre todos aqueles que intervêm numa comunidade educativa. E, em nossa opinião, será esta capacidade de comunicação ampliada entre os professores e a criação de espaços de discussão e de debate entre si que poderão estar na base de uma nova ordem do trabalho pedagógico, na qual se deseja que o “know-how técnico”, agora porventura mais enriquecido, se coloque ao serviço da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. Ou dito de outro modo, será através de uma nova ordem escolar orientada por uma racionalidade comunicacional que se poderá ultrapassar a colegialidade artificial (Hargreaves, 1997) instituída nas nossas escolas e promover uma cultura de trabalho pedagógico marcada pela co-responsabilização. Apesar disso, e porque continuamos a acreditar na escola enquanto local de emancipação e de produção cultural, desejamos que se inverta a imagem social negativa que sobre ela se construiu e que caminhemos no sentido de uma escola mais justa e mais democrática. Todos somos co-responsáveis.

### **Mas, então, o que ficou depois do Projecto de Gestão Flexível do Currículo?**

Como dissemos, as situações que acompanhámos e os sinais que fomos captando e a leitura que deles fizemos induziram-nos para a ideia de que os professores e as professoras que estiveram directamente

envolvidos/as no Projecto de GFC adquiriram novos saberes profissionais susceptíveis de uma reconceptualização da sua profissionalidade docente. Em alguns casos, até, afirmámos que se estava a caminhar no sentido de ultrapassar uma cultura de trabalho individual e orientada por uma lógica meramente disciplinar, para uma cultura de trabalho colectivo. Isto porque assistimos a estratégias de trabalho conjunto e a lógicas de acção no interior das escolas que consideramos inovadoras e estimulantes para os alunos. Assistimos a processos em que os professores procuraram de forma implicada fazer opções sobre o(s) modelo(s) de organização e desenvolvimento do currículo, e pesquisaram autonomamente no sentido de o(s) fundamentarem teoricamente. Assistimos a procedimentos inovadores de gestão curricular, à implementação de experiências educativas e à respectiva avaliação por equipas internas às escolas e à devolução dos efeitos gerados por esses processos de gestão curricular à comunidade educativa. Pareceu-nos que se estava a caminhar no sentido de uma *reconceptualização do papel da escola* (Bolívar, 1999) e, como referimos, de uma *reconceptualização da profissionalidade* docente. Mas esse foi um sentido que se foi desvanecendo pois, ao alterar-se o cenário político, mudaram-se as directivas e, rapidamente, se fez silêncio em relação ao processo em curso e aos investimentos feitos. As escolas, essas mantêm-se, e os professores, uns ficaram baralhados, outros desanimados, outros indecisos e outros foram manifestando sentimentos de contentamento como querendo lembrar: “nós é que tínhamos razão: isto não ia dar mesmo em nada”. Este tipo de reacção dos professores<sup>131</sup> pode ser associado ao que Leite, C. (2003)<sup>132</sup> refere por “obstrução recalcitrante, que se manifesta pelas dificuldades latentes dos professores em aceitarem e desenvolverem processos de mudança – o que constitui um obstáculo a qualquer processo inovador”.

---

<sup>131</sup> Ver a este propósito Leite e Fernandes (2002) “Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos”, in ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, pp. 41-62.

<sup>132</sup> Para além desta estratégia e segundo um estudo realizado por Doyle e Ponder (Citado em Contreras (1990: 232-233, in Leite, C. 2003: 97) os professores adoptam outros dois tipos de estratégias perante uma inovação curricular, a) adopção racional da mudança, ou seja, a atitude que faz com que os professores sigam por convicção intelectual a racionalidade que caracteriza o projecto” . Esta foi uma atitude que associamos a muitos professores que aderiram ao Projecto de GFC e a estratégia de “cepticismo pragmático”

*Hoje, olhando retrospectivamente estes últimos sete anos, sentimos que o esforço feito por todos aqueles e aquelas que acreditaram no Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” como um oportunidade excelente para a mudança da educação básica foi, efectivamente, um esforço em vão: da Secretária de Estado da Educação, Ana Benavente, do saudoso Director do DEB, Paulo Abrantes, dos professores do ensino superior e “equipas de apoio”, das escolas e dos professores envolvidos desde o primeiro momento, etc., etc..*

Daquilo que sabemos, vemos e ouvimos sobre o que resta do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” e da Reorganização Curricular, as experiências que continuam a ser desenvolvidas parecem traduzir apenas o que a lei exige e em pouco estarem a contribuir para uma melhoria da formação das crianças. As questões sobre a educação básica, a partir das quais iniciámos a nossa reflexão neste texto, parecem continuar a ser prementes e a merecer a atenção, quer por parte de quem define as políticas educativas e curriculares, quer dos actores do terreno, principalmente dos professores. Tememos, aliás, que algumas das inovações introduzidas pelo Projecto de GFC, as “disciplinas novas” como por alguns passaram a ser designadas as *Áreas Curriculares Não Disciplinares*, e as acções que nesses contextos têm vindo a ser desenvolvidas, estejam a contribuir para que os alunos interiorizem esses espaços-tempos como uma “grande seca” e para consolidar a ideia de que o que é bom na escola é mesmo o tempo do recreio, pervertendo completamente os sentidos que lhes estiveram na origem.

De facto, assistimos hoje a uma certa desmobilização dos professores cuja origem, podendo estar associada a um conjunto de outros factores, está concertiza relacionada com uma postura demissionária muitas vezes gerada pelo não reconhecimento da administração educativa pelo trabalho feito, sobretudo nestes últimos dois anos. Temos constatado que, tendencialmente, os professores das escolas com as quais temos colaborado têm manifestado um sentimento de grande cansaço com o exercício da sua profissão e o desejo de não se envolverem em acções que vão para além de dar aulas, confinando, assim, o sentido do trabalho profissional a uma tarefa individual e individualizada<sup>133</sup>. Ora, este estado da situação parece

---

<sup>133</sup> Poderíamos aqui fazer uma analogia com a estratégia apontada por Doyle e Ponder de “cepticismo pragmático, manifestada por atitudes dos professores que assumem os projectos de inovação apenas durante os períodos em que existem pressões da organização curricular

significar que estamos perante “o desenvolvimento de um novo individualismo profissional ...onde o professor, mais do que alguém que está na escola, tende a ser definido como alguém que ‘vai à escola” (Correia e Matos, 2001:92), apesar de passar lá imenso tempo. Esta visão que contraria o princípio de trabalho em equipa preconizado no Projecto de GFC e as iniciativas colectivas que vimos serem desenvolvidas no decurso do projecto é, lamentavelmente, uma visão bastante próxima do que caracteriza muitas das escolas, hoje. E a leitura desta realidade tem sido fonte de alimento para os fazedores de opinião pública que se posicionam com muita desconfiança perante as inovações curriculares que atribuem maior poder de decisão às escolas e aos professores.

Com efeito, continuam a persistir inúmeras críticas ao sistema educativo e à ineficácia das Reformas Curriculares considerando-se que os efeitos, no que ao Ensino Básico diz respeito, não corresponderam a grandes avanços nos resultados escolares dos alunos e nos níveis de abandono escolar precoce. Vive-se uma época em que coabitam diferentes visões sobre a educação e se confrontam diferentes modos de perspectivar a mudança educativa e em que as políticas educativas e curriculares e as reformas educativas procuram, em simultâneo, conciliar e responder a diferentes interesses (de ordem económica e de ordem social). Como nos lembra Fernandes, Margarida (2000:29) os sistemas educativos têm sido pressionados para que “evoluam em sentidos que ao longo dos tempos se têm oposto: por um lado, o apelo perspectiva-se no sentido da inclusão e da educação e formação ao longo da vida”, desenhando-se uma escola e um currículo que proporcionem uma formação global e flexível e, por outro, há um apelo forte à “competitividade com o objectivo de atingir melhores resultados e maior eficácia”. Segundo esta autora, é no quadro de uma orientação que ora se direcciona no sentido do desenvolvimento social e de construção de uma sociedade mais inclusiva, ora se orienta no sentido do desenvolvimento económico e, portanto, da competitividade, que se têm inscrito as reformas educativas e curriculares do sistema educativo português, de que o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” não foi excepção. E esta dupla direcção das reformas tem sido difícil de conjugar

---

e, nesse sentido, voltam depois à situação inicial incorporando apenas os aspectos de ordem mais práticos” (Leite, C., 2003:98)



pelos professores que se vêem constantemente confrontados com objectivos de ensino que são contraditórios entre si e que apontam para práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens que são inconciliáveis. É, também por isso, que as reformas curriculares têm sido muito sujeitas a críticas. E é por isso, também, que face a essas críticas, os professores, e muitas vezes depois de terem experienciado práticas de inovação curricular como foi o caso de situações vividas no âmbito do Projecto de GFC, optam por voltar aos métodos convencionais, porque são aqueles que são socialmente aceites e valorizados e não deixam dúvidas em relação ao papel de “ser professor”.

Retomando as questões sobre a educação básica que iniciam este texto e que fundamentaram e justificaram, do ponto de vista das políticas curriculares para o ensino básico, o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”, ficam duas ideias centrais: a primeira é a de que as escolas e os professores necessitam de ser apoiados de forma mais sistemática e continuada na implementação das inovações curriculares. E esta questão, em nossa opinião, poderia ser atenuada com a integração de novas figuras nas escolas que apoiassem os professores em questões de mediação sócio-pedagógica e de acompanhamento e gestão dos projectos em curso nas escolas. A segunda ideia tem a ver com a importância de se manter uma linha de continuidade nas políticas curriculares. Na verdade torna-se fundamental que se dê tempo suficiente às escolas e aos professores para se apropriarem dos princípios que estão subjacente às medidas em curso para que estas possam, efectivamente, ser implementadas com sucesso e gerar efeitos quer ao nível dos modos de organização do trabalho dos professores, quer das práticas pedagógicas, no sentido de se criarem condições que permitam que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo. Ora, não é de facto isto que está a acontecer.

É tempo, pois, de se instituir uma reflexão sobre as questões que impedem a concretização deste ideal.

Mais do que emanar directivas que anulam outras directivas que apenas têm o efeito de desviar a atenção dos professores e de provocar sensações de mal-estar, urge parar e reflectir seriamente sobre o caminho percorrido. A melhoria da qualidade da educação básica passa também por políticas educativas e curriculares que não estejam constantemente em processo de ruptura e passa, fundamentalmente, por uma atitude social que

olhe a educação como espaço de emancipação e os professores como promotores dessa emancipação. Basta de políticas inconsequentes e de debates de opinião pública que descredibilizam as escolas e os professores e onde os interesses parecem ser mais os de demarcação de territórios de poder do que propriamente os de contribuírem para a melhoria da educação.

## **Bibliografia**

- BOLÍVAR, A. (1999). *“O lugar da Escola Na Política curricular actual, para além da Reestruturação e da descentralização”*, in *Autonomia da escola. Políticas e praticas* (Sarmiento, Manuel Jacinto - Org.) . Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, A: (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA e MATOS (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA
- CONTRERAS, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora
- CORTESÃO, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (on-line).
- DEB (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*, Lisboa: Ministério da Educação
- DEB (1999:5). *Gestão Flexível do Currículo*. (Org. Paulo Abrantes), Lisboa: Ministério da Educação
- DELLORS, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES (1997). *Os professores em tempo de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (1996). *“Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural”*, in *Rumos*, nº11, Julho/Agosto, pp.8-10.
- LEITE, C. (1998). *“Entre a prevenção e a cura – Que opção Curricular?”*. In *Território Educativo*, nº 4. Porto: DRE, pp., 37-40.
- LEITE, C (2001). *“A Reorganização Curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios”*, in *A Reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: CRIAPASA, pp.29-37.
- LEITE, C. (2002). *“A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”*. In *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 95-100.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE e FERNANDES (2002). "Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos", in ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, pp. 41-62.

LEITE e FERNANDES (2002). "Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares", in *A Formação de Professores à luz da investigação, XII Colóquio AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF, pp. 361-368.